Commission on Class Size and Composition

A Public Discussion Paper

Fall 2001

101-06717/

Table of Contents

Introduction 1

Overview of the Research on Class Size 4

Class Size, Composition and Collective Bargaining 10

Class Size Reduction Initiatives 13

Sharing Your Thoughts And Concerns 17

Written Submissions 18

Registration Form 19

Bibliography 21

INTRODUCTION

In April 2001, the Minister of Education, Training and Youth, Honourable Drew Caldwell, established the Commission on Class Size and Composition, fulfilling a commitment put forward in The Public Schools Act as amended by Bill 42. The Commission, under the direction of Dr. Glenn Nicholls, was given the mandate to consider whether or not there should be a provincial policy on class size and composition and, if so, to make recommendations as to its content.

The Commission's terms of reference include

- considering the educational welfare of students, their families and communities
- obtaining a broad exchange of views from across the province on class size and composition issues
- making research on the impacts of class size on student outcomes as widely available as possible to Manitobans
- considering the costs and benefits of any recommendations.

Class size refers to the actual number of students in a classroom.

Composition refers to the make-up of each classroom in terms of students' abilities, skills, interests, strengths, and needs.

Through the course of its work, the Commission is to examine factors such as the effects of class size on student outcomes, demographic changes in the student and teaching populations, the use of teacher assistants, multi-grade classrooms and students with special needs. As part of its recommendations, the Commission has been asked by the Minister to consider whether or not class size should be a negotiable and arbitrable item within the collective bargaining process.

Central to the Commission's work is a desire for ensuring the best possible learning experiences, outcomes and social relationships for students. An important component of that work is the impact of class size and composition on teacher working conditions.

While the Commission recognizes the prime importance of high quality teaching and parental involvement in students' school experiences, many parents, teachers, administrators, school trustees and researchers consider

class size and composition to be significant factors that affect the quality of social relationships and student learning experiences and outcomes. Educational research is an important source of information on class size, and the research on class size is extensive. Good research can help to clarify issues and concerns about class size, but it also raises provocative questions that do not lend easy answers to policy directions.

In addition, for many issues in education, the values of parents, students, teachers, school and division administrators, school trustees and communities are also important considerations. Care toward all students and ensuring diverse forms of success for them are examples of such values.

A key component of the Commission's work is an extensive consultation process. Consultation sessions scheduled for the province will provide interested Manitobans with opportunities to express their views and concerns regarding class size and composition. Issues for discussion include but are not confined to: the implications of class size and composition for students, teachers, parents, administrators and trustees, various options for addressing the challenges presented by class size and composition, and economic considerations of these options. The consultation sessions will help the Commission to identify core values and the unique perspectives and circumstances of local school communities. The ideas and concerns expressed by participants along with formal written submissions and other sources of research will be used by the Commission to develop its final report and recommendations due March 2002.

The purpose of this paper is to help guide and support discussions at the consultation sessions and to support the development of formal written submissions by interested individuals, groups and organizations. The paper provides an overview of relevant research and raises a number of questions to help stimulate thoughtful discussion on class size and composition issues. Additional questions will also arise during discussions at the consultation sessions.

Provincial consultation sessions are intended to support broad discussions and an exchange of views related to class size and composition. ***Sessions are not intended to be formal public hearings.*** *It is important that participants pre-register for the session. A registration form is located at the end of the discussion paper.*

Consultation Schedule

Thompson	
Sept. 27, 2001	*7:00 p.m. to 9:30 p.m.*
Cranberry-Portage	
Sept. 29, 2001	*10:00 a.m. to 12:30 p.m.*
Dauphin	
Oct. 11, 2001	*7:00 p.m. to 9:30 p.m.*
Brandon	
Oct. 13, 2001	*9:00 a.m. to 12:00 p.m.*
Brandon	
Oct. 13, 2001	*1:30 p.m. to 4:30 p.m.*
Carman	
Oct. 25, 2001	*7:00 p.m. to 9:30 p.m.*
Winnipeg	
Nov. 3, 2001	*9:00 a.m. to 12:00 p.m.*
Winnipeg	
Nov. 3, 2001	*1:30 p.m. to 4:00 p.m.*
Winnipeg	
Nov. 6, 2001	*7:00 p.m. to 9:30 p.m.*

By thoughtfully considering many views and respectfully listening to one another, the Commission believes that the challenges posed by class size and composition can be addressed, enhancing the quality of social relationships, learning experiences and outcomes that Manitobans want for all their students.

OVERVIEW OF THE RESEARCH ON CLASS SIZE

Over the past three decades numerous empirical studies on class size have been conducted. What follows is a summary of the landmark and most commonly cited experimental studies and reviews of existing studies. Readers are encouraged to review the literature cited throughout the discussion paper and presented in the bibliography and draw their own inferences and conclusions on the class size research.

An early Canadian initiative on the effects of class size involving grade four and five students was conducted in Toronto in 1977 (Shapson, Wright, Eason and Fitzgerald, 1980). The two year study examined the effects of class size on factors such as teacher expectations and student achievement and the attitudes and opinions of teachers and students.

In the first year of the study, students and teachers were randomly assigned to fourth grade classes of four sizes: 16, 23, 30, and 37. In the second year, the same students and teachers were assigned to grade five classes, but teachers who had taught in large classes were to teach in smaller classes. Students could not be in either the smallest (16) or the largest (37) classes for both years.

The Toronto study found that

- only the classes of 16 students showed an increase in student achievement, particularly in mathematics concept achievement; there was no improvement in reading, vocabulary or mathematics problem solving
- there was no advantage for classes of 23, 30 and 37
- there were no class size effects for students' attitudes toward school or for their self-concept. There were also no differences in students' participation in classroom tasks
- class size did not affect the amount of time teachers spent talking about course content or classroom routines
- there were virtually no changes in methods of instruction used by teachers in the different class sizes

- teachers in class sizes of 16 and 23 spent less time evaluating students' work.

Glass and Smith conducted two comprehensive reviews of class size studies in 1978 and 1982. Their studies suggested that

- reduced class size can lead to increased academic achievement at all grade levels
- major benefits occurred when class size was reduced to fewer than 20 students
- smaller class size improved students' reactions, teachers' morale and the quality of the instructional environment.

Glass and Smith's findings were criticized for including inappropriate studies in their analysis. Many studies, for example, compared normal-sized classrooms to one-on-one tutoring and some studies included non-academic classes such as tennis.

Indiana's 1984 Prime Time, a state-funded program, reduced class sizes in grade one to 18 students and grade two classes to 22 students. After three years, positive outcomes were found on such factors as individualized instruction, time on task and teacher satisfaction. Prime Time's results have been considered inconclusive, however, because in some situations small classes had greater outcomes, while in other situations large classes had better results.

In 1986, Robinson and Wittebols examined over 100 studies for the Education Research Service. Their research suggested that smaller classes do not of themselves result in greater academic gains for students, and the effects of class size on student achievement vary by grade level, student characteristics, subject area, teaching methods and other learning interventions. Their findings also suggested that

- small class size has the greatest effect in reading and mathematics in the early primary grades (kindergarten through grade three)

- minority students and students from poor homes achieve better academically in smaller classes
- positive effects were less likely to occur if teachers did not change their instructional practices.

The Robinson and Wittebols study was criticized for not differentiating poorly designed studies from well-designed studies.

A "Best Evidence Synthesis" prepared by Robert Slavin (1989) focused on the Glass and Smith research and included only those studies that met the following criteria: spanned over one year or more, compared larger classes to classes that were at least 30% smaller or contained 20 or fewer students and randomly assigned or matched students into experimental and comparison groups. Only 8 out of 80 studies analysed by Glass and Smith matched these criteria.

Slavin's analysis indicated that

- small positive effects were realized when substantial reductions were made in class size
- the effects on academic achievement were not cumulative and did not persist after their reduced class size experience
- significant effects were not likely to occur until class size is reduced to one.

Perhaps the largest and most widely cited experimental study examining the effects of class size on student achievement was Tennessee's Project STAR (Student/Teacher Achievement Ratio). Project STAR, which has been the impetus for many class size reduction programs, was initially a state wide four-year longitudinal study of class size in kindergarten to grade three. The study involved 42 school districts, 79 schools and over 6,000 students. STAR classes were located in inner city, urban, suburban and rural schools.

Summary of Project STAR Results

- *Students in small classes (13-17 students) made significant progress over students in larger classes in all achievement measures and in all subjects. This was consistent for boys and girls, white and minority students and students from rural, urban or inner city schools.*
- *The benefit for minority students was about two or three times as large as that for white students in most comparisons.*
- *The maximum effect of reducing class size was in kindergarten and first grade, but the effect levelled off and declined in second and third grade even when the students remained in small classes.*
- *No differences were found on student motivation or self-concept.*
- *There were relatively fewer examples of poor student discipline.*
- *Teachers had more on-task time in small classes than in regular classes and this remained constant all year.*

Project STAR arrived at a similar key conclusion presented by the 1977 Toronto study. Class size does not affect students' measured achievement until class size is less than 20 students. In the STAR study small classes ranged between 13–17 students compared to 16 students in the Toronto study. Project STAR also recommended that there should be relevant inservice for teachers so they could adjust their teaching to smaller classes or teaching with a full-time aide.

Tennessee's Lasting Benefits Study was carried out to track the original sample of STAR students from small classes (Nye et al., 1991). It indicated that

- STAR students outperformed, showed more effort and initiative and were better behaved than their peers in normal-sized classrooms. There were no significant additional gains in subsequent years relative to the students in normal classes
- STAR students continued to outperform children from normal classes at a decreasing rate. By grade eight the difference was quite small
- STAR students were less likely to fail a grade and their special educational needs were identified earlier.

In recent years, the results of Project STAR have been extensively analyzed. This analysis has resulted in a relevant focusing of findings. It suggests that disadvantaged students may benefit far more from smaller classes than do other students. Students who receive large amounts of parental time, tutoring or supplemental schooling may be less sensitive to the effects of small class size. There is a strong relationship between smaller classes and teacher attitudes, morale and satisfaction.

Johnston (1989) studied the impact of Project STAR on the perceptions of 1,003 kindergarten to grade three teachers and found that smaller classes had a positive effect on the quality of life in the classroom. Teachers believed that they did a better job in small classes, instruction took less time, non-instructional activities took less time, discipline

problems decreased because they could manage student behaviour and more learning centres and enrichment activities were provided. Johnston cautioned that his findings were based on self-reported data which were not verified through classroom observation.

Evertson and Randolph (1989) observed Project STAR teachers who did and did not receive training (classroom management, individualized instruction, higher order thinking skills), as well as their counterparts in the normal size classes. They indicated that class size made no difference in the amount of time spent or instructional methods used in reading and mathematics instruction.

In January 2000, Edmonton Public Schools in partnership with the University of Alberta and Alberta Learning conducted a six month pilot project to examine the impacts of small class size on student growth and achievement at grade one in high need schools. The project had a particular focus on teaching practices that maximize growth and achievement.

Teachers in the project were involved in two kinds of professional development activities, one a professional development program on literacy and the other a series of monthly meetings with University of Alberta staff which focused on effective classroom strategies.

The smaller classes provided a better learning environment for students in that they encouraged more cooperation and were calmer. There were fewer distractions, and students participated in a greater variety of activities and spent more time on task. Teachers reported more time for planning. Students talked about noise reduction, increased concentration, an increase in activities and in teachers' attention, and their enjoyment of the smaller classes.

Given the brief intervention period and mid-year implementation, achievement improvements may be seen as inconclusive. Some students displayed better than expected growth in reading comprehension. In addition, a number of students made significant progress in achievement and behaviour on an individual level that was hidden by group results.

Limitations of the Research on Class Size

The research on class size does not provide unambiguous policy guidance. Much of the research on class size has focused on student achievement. The goals of education, however, extend beyond a focus on student achievement. Few studies, for example, have examined the impact of class size on the social and emotional development of students.

Most class size studies have taken place in the elementary grades, particularly in the early years. Optimal class size limits and outcomes in relation to the middle and senior years are less clear. Researchers have been encouraged to expand the scope of their studies to include factors such as home environment and good teaching that are equally vital to successful learning outcomes. Whether teachers of smaller classes may be able to increase parental involvement such that the impact of family variables on learning may be heightened remains a significant research question. Reduced class size offers teachers opportunities to teach differently, but little is known about what makes some teachers more effective than others in smaller classes.

CLASS SIZE, COMPOSITION AND COLLECTIVE BARGAINING

Demands and expectations are continually being placed on schools and teachers to strengthen their core educational missions in the promotion of excellence and academic achievement. At the same time, teachers are expected to address a variety of social and health-related issues and sustain equity of opportunity, which means appropriate, rather than merely similar instruction for all students. Innovations as solutions to a variety of educational challenges also place significant responsibilities for change and improvement on teachers.

Teacher working conditions and workload pressures play an important role in attracting, developing and retaining qualified teachers. Key elements of teacher working conditions include school and division support for professional development, teacher involvement in school decision-making, safety, public respect, and compensation.

One prominent factor that impacts on teachers' working conditions and workload pressures is class composition, particularly the number of students who have significant learning and behavioural needs. The Manitoba Special Education Review (1998) reported that teachers in Manitoba classrooms were encountering increasing numbers of students with special needs, particularly students displaying behavioural problems and Fetal Alcohol Syndrome.

In May 2001, the Commission on Class Size and Composition asked all public school teachers of kindergarten to grade six students to complete a classroom profile on class size and those aspects of composition that most affected their daily work in classrooms. Preliminary analysis of the classroom profiles indicates that teachers reported the following compositional characteristics and issues

- high numbers of students with a variety of special needs in the classroom and inadequate funding and support for students

Large classes in combination with students with special learning needs may pose greater workload pressures in areas including but not confined to

- *student assessment*
- *demand in class time for individual attention to address behavioural problems and social issues*
- *students pursuing or requiring individualized education or learning plans and programs*
- *securing health and social services and assisting parents in obtaining needed services and supports.*

Combination classes are classes in which teachers instruct students from two or more adjacent grade levels. Unlike multi-age or nongraded classes, which are created intentionally for philosophical or pedagogical reasons, combination classes are created because of uneven enrollments and fiscal restraints that may make it difficult for school authorities to have additional teachers to implement smaller class sizes.

- difficulty covering or completing the curricula, particularly in combination or split classes
- lack of preparation and planning time
- lack of parental involvement in and support of education.

One key factor that affects class composition is class formation procedures, that is the assignment of teachers and students to classrooms. Class formation procedures are a major task faced by school administrators, one that has important consequences for students, teachers and parents.

Research has shown that the range of ability, and the ratios of high ability and low ability students within classes, can affect curriculum coverage and teacher demands for various forms of instructional support (Burns and Mason, 1998). Consequently, classes with a large range in student abilities may warrant a smaller class size, or other forms of support, than classes with a lower range in abilities.

Class Size and Collective Bargaining

In 2000, the Government of Manitoba introduced Bill 42 to amend The Public Schools Act. The Bill required the Minister of Education, Training and Youth to appoint a commission to make recommendations to government about provincial policy on class size and composition. The Commission was also asked to make recommendations as to whether or not class size should be a negotiable and arbitrable item within the collective bargaining process.

Collective bargaining is generally seen as a union negotiating with the employer for salary, benefits and working conditions for its member employees. In some jurisdictions, teachers negotiate class size as a condition of work. Collective bargaining agreements, then, may contain provisions for class size limits.

Bill 42 provides for binding arbitration without strike or lockout for settling collective bargaining disputes between teachers and school boards. When either party declares an "impasse" because a negotiated agreement on some or all contract items cannot be reached, a third party, an abitrator, is brought in to settle the dispute.

To include class size and composition as a negotiable and arbitrable item could mean that, should an impasse in negotiations occur, an arbitrator could establish class size limits, and both parties must abide by the arbitrator's decision.

CLASS SIZE REDUCTION INITIATIVES

As a result of Tennesse's Project STAR as well as other studies, a number of jurisdictions, particularly in the United States, have embarked on class size reductions. One of the largest class size reduction initiatives was the California Class Size Reduction Initiative (CSR).

The goal of the CSR program, which began in 1996, was to improve early literacy by lowering kindergarten to grade three classes from an average of 29 to a maximum of 20 students. (This is approximately one-third larger than the classes in Project STAR, which reported that academic gains would be seen within classes of 15 or fewer.) The program also stipulated that teachers receive professional development, but with the use of existing funds.

Class size reduction is an initiative that reduces the number of students in a regular class on a daily basis.

The results from CSR are preliminary and a more thorough report, including costs, is due in 2002. Some preliminary findings indicate that grade three students in small classes showed, on average, a small positive gain. The gain was similar for all students in smaller classes regardless of ethnicity, income status or English language ability. Teachers reported spending more time working individually with problem readers and less time on discipline. Teachers in small classes reported they spent more time with smaller groups, while teachers in larger groups spent more time conducting lessons for the whole class (CSR Research Consortium, 1999).

One study's observations of actual classroom practices that occurred in the CSR program classrooms reported that regardless of teacher experience levels, whole-class instruction predominated across all classrooms (Korostoff, 1999). Small group instruction occurred infrequently. Very little one-on-one instruction was observed.

One of the major difficulties encountered with the implementation of the CSR program was an insufficient pool of qualified teachers. Schools with the highest percentage of low-income and minority students were unable to attract qualified teachers (Stecher, Bohrnstedt, Kirst, McRobbie and Williams, 2001). Another issue was lack of classroom space (Bohrnstedt and Stecher, 1999).

The space problem was greater for urban districts where there was no room for expansion. The program also created new demands for professional development.

Wisconsin's Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) program was implemented in 1996–97 as a statewide effort to increase the academic achievement of children living in poverty by reducing the pupil-teacher ratio in kindergarten through grade three to 15:1 or less. In some cases there were two teachers in a single classroom of 30 students. SAGE schools were also required to provide before and after school activities for students and community members, as well as implement professional development and accountability plans and complete a rigorous curriculum (Molnar, 2000).

Advantages of class size reductions

- *Improved performance of first grade students*
- *Enhanced teacher knowledge of students*
- *Fewer discipline problems*
- *Increased teacher satisfaction*

The preliminary findings of SAGE suggest that first grade students performed better than comparison students in reading, language arts, mathematics and in total test scores for the Comprehensive Test of Basic Skills. The advantage of smaller classes for grade one students did not increase or decrease in the second grade. Classrooms with more affluent children outperformed children from poor families. Classrooms with 30:2 student-teacher ratio achieved just as well as classrooms with 15:1 student-teacher ratio with the exception of language areas and mathematics sub-tests in grade two where the students in the 15:1 ratio class outperformed students in the 30:2 ratio.

The SAGE program evaluation also examined teacher attitudes and practices. Having fewer students enabled teachers to know students better. It reduced the need for discipline, which resulted in more time for instruction, less stress and increased teacher enthusiasm for teaching.

Discipline problems tended to decrease in smaller classes, not only because the teacher could more easily detect and respond to inappropriate behaviour, but also because the inappropriate behaviour was redefined. For example, some behaviours not tolerated in a large class, such as walking around the room or talking, were considered more acceptable in a small class because they were less disruptive.

SAGE teachers believed there were particular benefits for special education teachers. The individualization within small classes was seen to prevent future need for special education for some students, spare early labelling, and for those already diagnosed, increase the time they spent in the regular classroom.

In British Columbia, a legislated provincial collective agreement between the British Columbia Public School Employers' Association and the British Columbia Teachers' Federation resulted in primary class size maximum limits of 20 students for kindergarten and 22 students for grades one to three. While smaller classes were considered more able to meet the needs of individual children, several implementation challenges surfaced. Some students were not admitted to schools in their catchment areas because classes were full and had to travel long distances outside their neighbourhood to schools that had room for them. Siblings were separated because there was only room for one in a class. The addition of a single student to a classroom during the school year could result in reorganization such as split or blended classes. There has been recognition that any maximum class size limits need to address the needs of individual students and families in a flexible manner for valid educational and administrative reasons.

Potential challenges in class size reduction initiatives

- *Insufficient numbers of qualified teachers*
- *Open access for all students*
- *Disruption to classroom organization*
- *Additional costs for salaries, facilities, professional development*

Implementing class size reduction requires consideration of a number of issues: an adequate supply of qualified teachers and available classroom facilities. The costs of class reductions involve not only increased salary costs but also costs for the necessary facilities and for professional development. Successful student outcomes require teachers to use new instructional strategies acquired through their professional development. In addition, larger classes may continue to exist throughout different grades and subject areas not targetted by class size reduction.

Several other possibilities for reducing student-teacher ratios include:

Targetted Grade and Subject Specific Class Size Ratios

Targetted subject and grade specific class ratios attempt to reduce high student-teacher ratios at key grade levels and in certain subject areas. For example, more teachers for elementary language arts and middle and senior years mathematics would be placed in larger sized classrooms to work with students.

Parallel Block Scheduling*

Parallel block scheduling allows class sizes to be split in half, reducing student-teacher ratio for reading and mathematics instruction. For example, half of the class would go to a computer lab or participate in physical education activities, the other half would remain with the classroom teacher.

Parallel block scheduling takes advantage of existing resources. It does not require additional staff or funding. Although parallel block scheduling requires students to work with other teachers during the day, it does not attempt to shape elementary schools into the form of high schools.

Oak Park Plan*

The Oak Park Plan requires all teachers in a school, including specialty teachers to teach 15 students in the subject areas of reading, language arts, and mathematics for 3 hours a day. For the remaining 2.5 hours, subjects are taught in regular classes of approximately 25 students.

---

* Additional information will be available at the consultation sessions.

SHARING YOUR THOUGHTS AND CONCERNS

Questions for Consideration

- *What are the implications of class size and composition for the students and teacher in this case study?*
- *What are the implications for class size when classes contain more than one grade?*
- *Is there an optimal class size that would balance student academic achievement, social development and teacher working conditions? If yes, what would that size or range be? How might it vary by grade level and subject area?*
- *Could reduction in class size have an impact on the social development of students?*
- *Could reduction in class size have an effect on teacher recruitment and retention?*
- *Is there a greater need for class size reduction in some schools rather than in others?*
- *There are various ways in which class size and composition issues can be addressed: by school board policy, through decisions in individual schools, by provincial policy and guidelines and through collective agreements between teachers and school boards. What are the advantages and disadvantages of each option?*
- *How could government, school boards, administrators, teachers and parents work collaboratively to address class size and composition issues at the local classroom level?*
- *How could class size reduction be funded?*
- *What advice would you give to the Commission in making recommendations on class size and composition?*

The following section outlines a case study on class size and composition and a number of questions to help initiate and stimulate discussions at the consultation sessions. A case study helps to present a common focus. It reveals the complexity of the situation experienced by students, teachers, parents, school and division administrators and school trustees and allows individuals to identify different points of view in addressing the challenges that class size and composition may present to school communities. The case study represents a starting point for discussions. It is not intended to be the sole focus of or to dominate discussions. The Commission anticipates that additional questions, issues and scenarios will arise during the course of discussions at the consultation sessions.

Case Study for Discussion

Ms Soucy has been assigned to teach a combination grade three and four class. At the start of the school year there are 28 students enrolled in the classroom. 16 students are in grade three and 12 students are in grade four. There is a significant range of ability diversity in the classroom. Ms Soucy believes that there is one student with undiagnosed Fetal Alcohol Syndrome. Another student has a confirmed diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). There is no teacher assistant support in the classroom. In November two additional students are placed in her class, one student for whom English is a second language (ESL). There are now thirty students in her class. Between January and March four of the students move out of the neighbourhood and are no longer in the classroom, leaving Ms Soucy to complete the year with 26 students.

WRITTEN SUBMISSIONS

The Commission on Class Size and Composition is also inviting written submissions by interested individuals, groups and organizations.

Written submissions should contain the following information:

Deadline for Written Submissions is November 9, 2001

- name, address, and telephone number of the person or organization making the submission
- a brief description of the nature of the person's or organization's interest in the Commission
- a clear indication of the issues and questions that will be addressed in the submission
- copies of any supporting documentation that is of direct relevance to the Commission's terms of reference

Please send your written submissions to the Commission on Class Size and Composition, c/o Room 14, 1577 Dublin Avenue, Winnipeg Manitoba, R3E 3J5, email: classsize@gov.mb.ca.

REGISTRATION FORM

Class Size and Composition Consultation Sessions

Consultation sessions will run approximately three hours. French services will be available at the Saturday, November 3 afternoon session at the Canad Inn – Windsor Park. **Please check one session only**.

	Date	Time	Location	Registration Deadline
☐	Thursday, September 27, 2001	7:00 p.m. – 9:30 p.m.	Thompson R.D. Parker Collegiate	Friday, September 21, 2001
☐	Saturday, September 29, 2001	10:00 a.m. – 12:30 p.m.	Cranberry-Portage Royal Canadian Legion	Friday, September 21, 2001
☐	Thursday, October 11, 2001	7:00 p.m. – 9:30 p.m.	Dauphin Dauphin Regional Comprehensive Secondary	Friday, October 5, 2001
☐	Saturday, October 13, 2001	9:00 a.m. – 12:00 p.m.	Brandon Brandon Agricultural Centre	Friday, October 5, 2001
☐	Saturday, October 13, 2001	1:30 p.m. – 4:30 p.m.	Brandon Brandon Agricultural Centre	Friday, October 5, 2001
☐	Thursday, October 25, 2001	7:00 p.m. – 9:30 p.m.	Carman Carman Collegiate	Friday, October 19, 2001
☐	Saturday, November 3, 2001	9:00 a.m. – 12:00 p.m.	Winnipeg Viscount Gort Hotel	Friday, October 26, 2001
☐	Saturday, November 3, 2001	1:30 p.m. – 4:30 p.m.	Winnipeg Canad Inn – Windsor Park	Friday, October 26, 2001
☐	Tuesday, November 6, 2001	7:00 p.m. – 9:30 p.m.	Winnipeg Canad Inn – Garden City	Friday, October 26, 2001

Name: _____

☐ Parent ☐ Administrator ☐ Student

☐ Teacher ☐ Trustee ☐ Other (Please specify): _____

Address: _____

City/Town: _____ Postal Code: _____

Phone Number: _____ Fax Number: _____

Please register by the deadline indicated for each session to the

Commission on Class Size and Composition
c/o Room 14–1577 Dublin Avenue
Winnipeg MB R3E 3J5

or by telephone, fax or email

telephone (204) 945-0350, toll free 1-800-282-8069, extension 0350,
fax (204) 948-3286 or email: classsize@gov.mb.ca .

BIBLIOGRAPHY

Achilles, C. M., and Finn, J. D. *Should Class Size Be a Cornerstone for Educational Policy?* The CEIC Review, 9 (2), pp. 15–23, 2000.

Bain, H. P. and Jacobs, R. *The Case for Smaller Classes and Better Teachers.* ERIC Document Reproduction Service No. ED 322632, 1990.

Bennet, N. *Class Size in Primary Schools: Perceptions of Headteachers, Chairs of Governors, Teachers and Parents.* British Educational Research Journal, 22 (1) pp. 33–55, 1996.

Betts, Julian R. and Shkolnik, Jamie L. *The Behavioural Effects of Variation in Class Size: The Case of Math Teachers.* Educational Evaluation and Policy Analysis, 21 (2), pp. 193–213, 1999.

Bohrnstedt, G. W. and Stecher, B. M. (Eds.). *Class Size Reduction in California 1996–98: Early Findings Signal Promise and Concerns.* Palo Alto, California: CRS Research Consortium, 1999.

Bohrnstedt, G. W. and Stecher, B. M. (Eds.). *Class Size Reduction in California: The 1998–99 Evaluation Findings.* (CSR Research Consortium, Year 3 Evaluation Report). Sacramento, California: The California Department of Education, 2000.

Burns, Robert and Mason, DeWayne A. *Class Formation and Composition in Elementary Schools.* American Educational Research Journal, 35 (4) pp. 739–772, 1998.

CSR Research Consortium. *Class Reduction in California 1996–98: Early Findings Signal Promise and Concerns.* Palo Alto, CA, 1999.

Darling-Hammond, Linda. *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence.* Education Policy Analysis Archives, 8 (1), 2000. http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1

Darling-Hammond, Linda. *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, Brief No. 2.* Washington, DC: Centre for the Study of Teaching and Policy (CTP), December 1999. http://depts.washington.edu/ctpmail

Deslandes, R. et al. *Patterns of Home and School Partnership for General and Special Education Students at the Secondary Level.* Exceptional Children, 65 (4), pp. 496–506, 1999.

Edmonton Public Schools and Faculty of Education, University of Alberta. *Small Class Size Project Final Report, 2001.*

Epstein, Joyce. *School/Family/Community Partnership: Caring for the Children We Share.* Phi Delta Kappan, 76 (9), pp. 701–712, 1995.

Evertson, C. M. and Randolph, C. H. *Teaching Practices and Class Size: A New Look at an Old Issue.* Peabody Journal of Education, 67 (1), pp. 85–105, 1989.

Finn, J. D. and Achilles, C. M. *Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions. Educational Evaluation and Policy Analysis.* 21 (2) pp. 97–109, 1999.

Finn, Jeremy D. *Class Size and Students At Risk: What is Known? What is Next?* Washington, DC: US Department of Education, 1998. http://www.ed.gov/pubs/ClassSize/title.html

Fuller, M. L. and Olson, G. *Home-school Relations: Working Successfully With Parents and Families.* Needham Heights: Allyn and Bacon, 1998.

Glass, G. V., Cahen, L. S., Smith M. L. and Filby, N. N. *School Class Size.* California Sage Publications, 1978.

Glass, G. V. and Smith, M.I. *Meta-analysis of Research on the Relationship of Class Size and Achievement.* San Francisco: Far West Laboratory. California Sage Publications, 1982.

Grissmer, David. *Class Size Effects: Assessing the Evidence, Its Policy Implications, and Future Research Agenda.* Educational Evaluation and Policy Analysis, 21 (2), pp. 231–248, 1999.

Halbach, Anke; Ehrle, Karen; Zaborik, John and Molnar, Alex. *Class Size Reduction: From Promise to Practice.* Educational Leadership, 58 (6) pp. 32–34, 2001.

Hanushek, Eric A. *The Evidence on Class Size: Occasional Paper Number 98–1.* Rochester, NY: University of Rochester, 1998. http://www.edexcellence.nte/library/size.html

Hirsch, Erick; Koppich, Julia E. and Knapp, Michael S. *Reflections on Teacher Quality.* Journal of Staff Development, 20 (4), pp. 9–13, Fall 2000.

Hopkins, Gary. *The Debate over Class Size Part 1: Class Size Does Matter!* Education World, February 16, 1998. http://www.education-world.com/a_admin/admin049.shtml

Hruz, T. *Beyond Smoke and Mirrors: A Critical Look at Small Class Sizes.* Wisconsin Interest, 7 (2) pp. 29–37, 1998.

Illig, David C. *Reducing Class Size: A Review of the Literature and Options for Consideration.* Sacramento, CA: California Research Branch, State of California, 1996. http://library.ca.gov/crb/clssz/clssiz.html

Jesse, D. *Increasing Parental Involvement: A Key to Student Achievement.* Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL), 1997. http://www.mcrel.org/products/noteworthy/noteworthy/danj.asp

Johnston, John M. *Teacher Perceptions of Changes in Teaching When They Have Small Class or An Aide.* Peabody Journal of Education, 67 (1), pp. 106–122, 1989.

Karoly, L. A. et al. *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions.* Washington, DC: RAND, 1998.

Korostoff, Marilyn. *Observing from the Inside: Teaching and Learning in California's 20:1 Reduced-Size Classrooms.* Teacher Education Quarterly, 26 (1), pp. 39–47, 1999.

Lewit, E. M. and Schuurmann, Baker, L. *Class Size, The Future of Children.* 7 (3) pp. 112–121, 1997.

The Manitoba Special Education Review, Final Report. Winnipeg MB: ProActive Information Services Inc., 1998.

Molnar, Alex. *Vouchers, Class Size Reduction and Student Achievement: Considering the Evidence.* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2000.

New Zealand Ministry of Education. *Report of the School Staffing Review Group.* Author, 2001.

Noga, Janice E. *Evaluation of a District Initiative to Reduce Class Size in Primary Grades: Preliminary Results for Year 1.* Paper presented at the 2001 Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Norrie, M., and Mustard, J. F. *Reversing the Real Brain Drain: Early Years Study, Final Report.* Ottawa, ON: Ontario Children's Secretariat, 1999.

Nye, B. A.; Zaharias, J. B.; Cain, V. A.; Fulton, B. D.; Achilles, C. M. and Hooper, R. *The Lasting Benefits Study: A Continuing Analysis of the Effect of Small Class Size in Kindergarten Through Third Grade on Student Achievement Test Scores in Subsequent Grade Levels: Fourth Grade.* Nashville, TN: Center of Excellence for Research in Basic Skills, Tennessee State University, 1991.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). *Our Children at Risk. Paris, France: OECD, 1995.*

Pritchard, Ivor. *Reducing Class Size: What Do We Know?* Washington, DC: US Department of Education, 1999. http://www.ed.gov/pubs/ReducingClass/title.html

Robinson, G. E. *Synthesis of Research on Effect of Class Size.* Educational Leadership, 47 (7), pp. 80–90, 1980.

Robinson, G. E. and Wittebols, J. H. *Class Size Research: A Related Cluster Analysis for Decision Making.* Arlington, VA: Educational Research Service, Inc., 1986.

Schultz, T. et al. *Early Childhood Reform in Seven Communities: Front-Line Practice, Agency Management, and Public Policy.* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (OERI), 1996.

Schweinhart, L .J. *Lasting Benefits of Preschool Programs.* Champaign, IL: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1998.

Shapson, S. M.; Wright, E. N.; Eason, G. and Fitzgerald, J. *An Experimental Study of the Effects of Class Size.* American Educational Research Journal, 17 (2), 1980.

Slavin, Robert E. *Can Education Reduce Social Inequity?* Reaching for Equity, 55 (4), pp. 6–10, December 1997/ January 1998.

Slavin, Robert E. *Class Size and Student Achievement: Is Smaller Better?* Contemporary Education, 62, (1), pp. 6–12. 1990.

Society for the Advancement of Excellence in Education. *Investing In What Works.* Education Analyst, 3 (3), p. 1, Fall 2000.

Stecher, Brian; Bohrnstedt, G.; Kirst, M.; McRobbie, J. and Williams, T. *Class-Size Reduction in California, A Story of Hope, Promise and Unintended Consequences.* Phi Delta Kappan, May, pp. 670–674, 2001.

Toch, Thomas and Streisand, Betsy. *Does Class Size Matter?* US News Online, October 13, 1997. http://www.usnews.com/usnews/issue/9710131/13size.htm

Tomlinson, Tommy M. *Class Size and Public Policy: Politics and Panaceas.* Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1988.

UNICEF. *Towards a Comprehensive Strategy for the Development of the Young Child: An Interagency Policy Review.* UNICEF, New York, NY, 1993.

University of Wisconsin, Milwaukee. 1998–99 Evaluation Results of the Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) Program. Centre for Education Research, Analysis, and Innovation, 1999. http://www.uwm.edu/dept/CERAI/documents/SageThirdYearReport.html .

Ziegler, Suzanne. *Class Size, Academic Achievement and Public Policy.* CEA/ACE Connections, 1 (1), 1997.

Commission chargée de l'analyse de l'effectif et de la composition des classes

Dossier pour un débat public

Automne 2001

Table des matières

Introduction 1

Panorama de la recherche sur l'effectif des classes 4

L'effectif des classes, leur composition et la négociation collective 11

Projets de réduction de l'effectif des classes 14

Partager vos idées et vos préoccupations 19

Dépôt de mémoires 20

Formulaire d'inscription 21

Bibliographie 23

INTRODUCTION

En avril 2001, le ministre de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse, l'honorable Drew Caldwell, a institué la Commission chargée de l'analyse de l'effectif et de la composition des classes, donnant ainsi suite à un engagement inscrit dans la *Loi des écoles publiques* au moment de son amendement par le projet de loi 42. La Commission, sous la direction de Monsieur Glenn Nicholls, a reçu le mandat d'évaluer la pertinence d'établir une politique provinciale sur l'effectif et la composition des classes et, s'il y a lieu, de formuler des recommandations quant au contenu de cette politique.

Le mandat de la Commission consiste à :

- prendre en compte l'intérêt éducationnel des élèves, des familles et des communautés;
- favoriser un large échange de points de vue à la grandeur de la province sur les problèmes d'effectif et de composition des classes;
- mener des recherches, accessibles au plus grand nombre possible de Manitobains, sur les impacts de l'effectif des classes sur la réussite des élèves;
- évaluer les coûts et les avantages de toutes les recommandations.

L'effectif fait référence au nombre réel d'élèves dans la classe.

La composition fait référence au profil de chaque classe en termes de caractéristiques des élèves : aptitudes, talents, intérêts, forces et besoins.

Au long de ses travaux, la Commission étudiera des facteurs tels que les effets de l'effectif des classes sur la réussite des élèves, les changements démographiques affectant les populations scolaires tant des élèves que du personnel enseignant, le recours à des aides-enseignants, les classes à années multiples et les élèves en difficulté. Au nombre des recommandations que le ministre lui a demandé de formuler, la Commission devra se prononcer sur la pertinence d'inscrire l'effectif des classes comme objet de négociation et d'arbitrage dans le processus de négociation collective.

La préoccupation majeure qui sous-tendra les travaux de la Commission est d'assurer les meilleurs résultats, expériences d'apprentissage et relations sociales possibles pour les élèves. Une importante composante de ce mandat

réside dans l'impact que provoquent l'effectif et la composition des classes sur les conditions de travail du personnel enseignant.

Alors que la Commission reconnaît que la qualité de l'enseignement et l'apport des parents dans le vécu scolaire de leurs enfants sont de toute première importance, bien des parents, enseignants, administrateurs, commissaires d'écoles et chercheurs considèrent que l'effectif et la composition des classes sont des facteurs significatifs qui influent sur la qualité des relations sociales et sur les expériences d'apprentissage et les résultats des élèves. La recherche éducationnelle est une source importante d'informations sur l'effectif scolaire et, dans ce domaine, la recherche est approfondie. Une bonne recherche peut aider à clarifier les problèmes et les préoccupations au sujet de l'effectif des classes, mais elle soulève également des questions polémiques qui ne trouvent pas de réponse facile dans des énoncés de principes.

De plus, sur beaucoup de questions dans le domaine de l'éducation, les valeurs des parents, des élèves, des enseignants, des administrateurs d'écoles et de divisions, des commissaires d'écoles et de la collectivité sont aussi des considérations importantes. À titre d'exemple de ces valeurs, mentionnons la volonté de s'occuper de tous les élèves et de leur assurer diverses formes de réussite.

L'un des éléments clés des travaux de la Commission réside dans l'élaboration d'un processus de consultation élargi. Des séances de consultation sont prévues dans la province pour permettre aux Manitobains et Manitobaines intéressés d'exprimer leur point de vue et leurs préoccupations sur l'effectif et la composition des classes. Les questions soumises à la discussion comprennent notamment, mais sans restrictions, les implications de l'effectif et de la composition des classes pour les élèves, les enseignants, les parents, les administrateurs et les commissaires, diverses options pour relever les défis que posent l'effectif et la composition des classes, et les considérations d'ordre économique relatives à ces options. Les séances de consultation aideront la Commission à reconnaître les valeurs fondamentales ainsi que les perspectives et

Les séances de la consultation provinciale sont destinées à favoriser un large débat et un échange de points de vue sur l'effectif et la composition des classes. ***Ces séances ne sont pas des audiences publiques formelles.*** *Les participants doivent s'inscrire d'avance à la séance. Vous trouverez un formulaire d'inscription à la fin de ce document.*

Calendrier de consultation en 2001

Thompson	
Le 27 septembre	*19 h 00 à 21 h 30*
Cranberry-Portage	
Le 29 septembre	*10 h 00 à 12 h 30*
Dauphin	
Le 11 octobre	*19 h 00 à 21 h 30*
Brandon	
Le 13 octobre	*9 h 00 à 12 h 00*
Brandon	
Le 13 octobre	*13 h 30 à 16 h 30*
Carman	
Le 25 octobre	*19 h 00 à 21 h 30*
Winnipeg	
Le 3 novembre	*9 h 00 à 12 h 00*
Winnipeg	
Le 3 novembre	*13 h 30 à 16 h 00*
Winnipeg	
Le 6 novembre	*19 h 00 à 21 h 30*

les contextes propres aux communautés scolaires locales. Les opinions et les préoccupations exprimées par les participants, jointes aux avis soumis par écrit et aux autres sources de recherche, seront prises en compte par la Commission au moment de la préparation de son rapport final et de la formulation de ses recommandations qui doivent être transmises en mars 2002.

L'objectif de ce document est d'aider à encadrer et à susciter les discussions au cours des séances de consultation et de faciliter la rédaction d'avis ou de mémoires par les particuliers, les organisations et les groupes intéressés. Le document fournit un panorama des recherches pertinentes et soulève certaines questions pour favoriser un débat articulé sur les problèmes d'effectif et de composition des classes. D'autres questions émergeront des discussions au cours de ces séances.

La Commission croit qu'en considérant avec attention plusieurs opinions et en se mettant respectueusement à l'écoute les uns des autres, les défis que posent l'effectif et la composition des classes peuvent être relevés en améliorant la qualité des relations sociales et des expériences d'apprentissage en même temps que les résultats que les Manitobains et les Manitobaines souhaitent pour tous les élèves.

PANORAMA DE LA RECHERCHE SUR L'EFFECTIF DES CLASSES

Au cours des trois dernières décennies, plusieurs études empiriques ont été menées sur l'effectif des classes. Dans le texte qui suit, on trouvera un résumé des études expérimentales et des analyses des recherches les plus souvent citées ou servant de points de repère. Les lecteurs sont invités à prendre connaissance de la documentation mentionnée dans ce document de discussion et présentée dans la bibliographie qui suit, afin d'en arriver à leurs propres déductions sur les recherches liées à l'effectif des classes, et de tirer leurs conclusions.

L'une des premières expériences canadiennes a porté sur l'effectif d'une classe d'élèves de quatrième et de cinquième années. Elle a été menée à Toronto en 1977 (Shapson, Wright, Eason et Fitzgerald, 1980). Cette recherche qui s'est poursuivie pendant deux ans a permis d'étudier l'incidence de l'effectif des classes sur des facteurs comme les attentes de l'enseignant et le rendement des élèves, ainsi que les attitudes et l'appréciation des enseignants et des élèves.

Durant la première année de l'étude, élèves et enseignants étaient répartis de façon aléatoire dans des classes de quatrième année présentant quatre niveaux d'effectif : 16, 23, 30 et 37. Pour la deuxième année, les mêmes élèves et enseignants étaient répartis dans des classes de cinquième année, mais les enseignants qui avaient enseigné aux groupes comptant plus d'élèves étaient affectés à l'un des groupes moins nombreux. Les élèves ne pouvaient pas être pour l'une et l'autre années dans le groupe le plus petit (16) ni dans le groupe le plus grand (37).

L'étude de Toronto a révélé :

- que seules les classes de 16 élèves ont montré une amélioration du rendement des élèves, particulièrement pour les résultats relatifs aux concepts mathématiques; il n'y a pas eu d'amélioration en lecture ni en vocabulaire, ni en résolution de problèmes mathématiques;
- que les classes de 23, 30 et 37 élèves ne présentaient aucun avantage;

- que l'effectif de la classe n'avait pas d'incidence sur l'attitude des élèves envers l'école ni sur leur perception d'eux-mêmes; il n'y avait pas davantage de différence quant à la participation des élèves aux travaux effectués en classe;
- que l'effectif de la classe ne modifiait pas le temps consacré par l'enseignant à la transmission du contenu de son cours ou à la routine de sa classe;
- qu'il n'y avait pratiquement pas de changement dans les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants des classes ayant des effectifs différents;
- que les enseignants de groupes comptant 16 et 23 élèves passaient moins de temps à évaluer les travaux de leurs élèves.

Glass et Smith ont effectué deux recensions détaillées des études portant sur l'effectif des classes en 1978 et en 1982. Leurs travaux indiquent :

- que les classes à effectif réduit peuvent entraîner une plus grande réussite scolaire à tous les niveaux;
- que les bienfaits les plus importants sont constatés dans les classes dont l'effectif a été réduit à moins de 20 élèves;
- qu'un effectif moindre améliore la participation des élèves, le moral de l'enseignant et la qualité de l'environnement éducatif.

Les conclusions de Glass et Smith ont fait l'objet de critiques parce que dans leur analyse, ils avaient pris en compte des recherches inappropriées. Par exemple, plusieurs études comparaient des classes à effectif normal avec l'enseignement individuel et d'autres études tenaient compte de classes non académiques comme des groupes de tennis.

Le projet Prime Time mené en Indiana en 1984, un programme subventionné par l'État, réduisait l'effectif à 18 élèves en première année et à 22 élèves en deuxième année. Au bout de trois ans, des résultats concrets ont été constatés pour des aspects tels que l'individualisation de l'enseignement, le temps consacré à la tâche et la

satisfaction de l'enseignant. On ne considère toutefois pas le bilan du projet Prime Time comme concluant parce que, dans certaines situations, les classes à effectif réduit montraient de meilleurs résultats alors que dans d'autres situations, ce sont les classes plus nombreuses qui présentaient de meilleurs résultats.

En 1986, Robinson et Wittebols ont examiné plus d'une centaine d'études pour le Education Research Service. Leurs travaux permettent de croire que les petites classes ne sont pas en soi garantes de progrès académiques chez les élèves et que les répercussions de l'effectif scolaire sur le rendement des élèves varient selon le niveau d'enseignement, les caractéristiques des élèves, la matière enseignée, les méthodes pédagogiques et les autres activités d'apprentissage. Leurs constatations permettent aussi de croire :

- qu'une classe à faible effectif obtient les meilleurs rendements en lecture et en mathématiques pendant les premières années du primaire (de la maternelle à la troisième année);
- que les élèves des minorités et ceux des milieux défavorisés réussissent mieux sur le plan académique dans des classes à faible effectif;
- que des effets concrets se seraient probablement moins manifestés si les enseignants n'avaient pas modifié leurs pratiques pédagogiques.

L'étude de Robinson et Wittebols a été critiquée pour n'avoir pas fait de distinctions entre les recherches qui étaient bien conçues et d'autres qui étaient médiocres.

Une synthèse des recherches de Glass et Smith rédigée par Robert Slavin sous le titre *Best Evidence Synthesis* (1989) n'a retenu que les études qui se conformaient aux critères suivants : s'être déroulée sur une année ou plus, avoir comparé des classes à effectif élevé avec des classes dont l'effectif était inférieur d'au moins 30 % ou contenant 20 élèves ou moins choisis de façon aléatoire ou en fonction d'un jumelage entre un groupe expérimental et un groupe témoin. Seulement 8 des 80 études analysées par Glass et Smith répondaient à ces critères.

L'analyse de Slavin indique que :

- de faibles effets tangibles ont été obtenus quand il y avait des réductions substantielles de l'effectif des classes;
- les effets sur le rendement scolaire n'étaient pas cumulatifs et ne perduraient pas au-delà de l'expérience de réduction de l'effectif;
- des effets significatifs ne se produiraient probablement pas à moins que l'effectif des classes ne soit réduit à un seul élève.

Le projet STAR (Student/Teacher Achievement Ratio) du Tennessee est sans doute la plus importante recherche expérimentale et celle qui a été le plus citée quant à l'incidence de l'effectif des classes sur le rendement des élèves. Cette recherche, qui a suscité plusieurs autres projets de réduction de l'effectif des classes, devait être une étude longitudinale d'une durée de quatre ans menée initialement à la grandeur de l'État dans les classes de la maternelle jusqu'à la troisième année. Cette recherche couvrait 42 districts scolaires, 79 écoles et plus de 6 000 élèves. Les classes du projet STAR étaient situées dans des écoles de milieu rural, des écoles de banlieue, des écoles urbaines et dans des écoles de grandes villes.

Le projet STAR en arrive aux mêmes conclusions fondamentales que l'étude de Toronto en 1977. L'effectif des classes n'a pas d'impact sur les résultats obtenus par les élèves à moins que l'effectif ne soit inférieur à 20 élèves. Dans les classes du projet STAR, l'effectif des petites classes se situait entre 13 et 17 élèves, par comparaison avec les classes de l'étude de Toronto dont l'effectif était de 16 élèves. Le projet STAR recommandait aussi qu'il y ait formation préalable continue des enseignants de telle manière qu'ils puissent adapter leur enseignement à des classes plus petites ou enseigner avec l'apport d'un aide à temps plein.

Résumé des conclusions du projet STAR

- *Dans tous les tests et dans toutes les matières, les élèves des petites classes de 13 à 17 élèves ont progressé de façon significative et plus que ceux des grandes classes. Cette constatation s'appliquait uniformément aux garçons et aux filles, aux élèves de minorités ethniques comme à ceux de race blanche, tant dans les écoles de milieu rural et urbain que dans les écoles de grandes villes.*
- *Les bienfaits constatés chez les élèves des minorités ethniques étaient de deux à trois fois plus nombreux que pour les élèves de race blanche dans la plupart des cas qui ont fait l'objet de comparaisons.*
- *L'efficacité maximale de la réduction de l'effectif des classes a été constatée en maternelle et en première année, mais les effets se stabilisent et déclinent en deuxième et troisième années, même quand les élèves demeurent inscrits dans de petites classes.*
- *Aucune différence n'a été observée quant à la motivation de l'élève ni à son image de soi.*
- *Il y avait relativement peu de cas d'indiscipline chez les élèves.*
- *Pour effectuer leur tâche, les enseignants disposent de plus de temps dans les petites classes que dans les classes ordinaires, et ce, de façon constante pendant toute l'année.*

Une étude intitulée Tennessee's Lasting Benefits Study a été menée pour assurer le suivi de la cohorte initiale des élèves ayant fréquenté les classes à faible effectif dans le projet STAR (Nye, et autres, 1991). Elle indique que :

- les élèves de STAR obtiennent de meilleurs résultats, font plus d'efforts, prennent plus d'initiatives et ont un meilleur comportement que leurs pairs des classes dont l'effectif est normal; au cours des années subséquentes, on n'a noté aucun autre avantage significatif, par comparaison avec les élèves des classes dont l'effectif est normal;
- la supériorité des élèves de STAR sur les élèves des classes à effectif normal se poursuit de façon décroissante; au niveau de la huitième année, la différence est plutôt mince;
- les élèves de STAR avaient moins tendance à rater une année et leurs besoins éducatifs particuliers de formation étaient décelés précocement.

Depuis quelques années, les résultats du projet STAR ont été largement examinés. Émerge de cette analyse une convergence de conclusions pertinentes. Il en découle que les élèves défavorisés pourraient profiter de classes plus petites beaucoup plus que les autres élèves. Les élèves qui reçoivent beaucoup d'attention de leurs parents, du tutorat ou des cours d'appoint seraient moins perméables aux effets des classes à faible effectif. Il y a une forte corrélation entre les petites classes et les comportements de l'enseignant, son niveau de satisfaction et son moral.

Johnston (1989) a étudié l'impact du projet STAR sur les perceptions de 1 003 enseignants de la maternelle à la 3^{e} année et constaté que les petits groupes amélioraient la qualité de vie en classe. Les enseignants considéraient qu'ils y faisaient un meilleur travail, que l'enseignement et les autres activités prenaient moins de temps et que les problèmes de discipline diminuaient parce qu'ils pouvaient mieux guider les comportements des élèves et leur offrir une plus grande diversité d'activités d'apprentissage et d'enrichissement. Johnston convenait que ses conclusions étaient fondées sur les témoignages recueillis qui n'avaient pas été validés par des observations en classe.

Evertson et Randolph (1989) ont observé les enseignants du projet STAR qui avaient reçu de la formation et ceux qui n'en avaient pas reçu (gestion de classe, enseignement individualisé, capacités de raisonnement de niveau supérieur) tout comme leurs homologues des classes à effectif normal. Ils ont indiqué que l'effectif des classes ne modifiait en rien le temps d'enseignement ni les méthodes pédagogiques utilisées pour l'enseignement de la lecture et des mathématiques.

En janvier 2000, les écoles publiques d'Edmonton, en partenariat avec l'université de l'Alberta et le ministère de l'apprentissage de l'Alberta (Alberta Learning), ont mené un projet pilote de six mois pour étudier les impacts des classes à effectif réduit sur le rendement et les progrès des élèves de première année dans des écoles de milieu très défavorisé. Le projet portait principalement sur les pratiques d'enseignement qui maximisent les progrès de l'élève et son rendement.

Les enseignants qui participaient au projet étaient engagés dans deux types d'activités de développement professionnel : un programme de perfectionnement en alphabétisation et une série de réunions mensuelles avec le personnel de l'université de l'Alberta pour se pencher sur des stratégies efficaces.

Les petites classes offraient un meilleur environnement éducatif pour les élèves, en ce qu'elles favorisaient la coopération et qu'il y régnait plus de calme. Il y avait moins de distractions, et les élèves participaient à plus d'activités et consacraient plus de temps à leurs tâches. Les enseignants ont dit avoir disposé de plus de temps pour la planification. Les élèves ont mentionné une réduction du bruit, une meilleure concentration et une augmentation des activités et de l'attention que leur prêtait l'enseignant ainsi que le plaisir d'être dans une plus petite classe.

Considérant la courte durée de ce projet et le fait qu'il avait débuté au milieu de l'année scolaire, les améliorations quant au rendement des élèves peuvent sembler peu concluantes. Certains élèves atteignaient en compréhension de lecture un

plus grand développement que prévu. De plus, certains élèves avaient beaucoup mieux réussi et avaient sensiblement amélioré leur comportement, progrès que les résultats de groupe ne permettaient pas de discerner.

Limites de la recherche sur l'effectif des classes

La recherche sur l'effectif des classes ne fournit pas d'orientation politique claire. Plusieurs des recherches sur l'effectif des classes ont porté sur le rendement des élèves. Les finalités de l'éducation débordent toutefois cet objectif de rendement scolaire. Par exemple, peu d'études ont exploré l'impact de l'effectif des classes sur le développement social et émotionnel des élèves.

La plupart des études sur l'effectif des classes ont été menées dans des classes du primaire, particulièrement celles des premières années du cours. L'effectif maximal d'une classe et ses effets sont moins clairs pour les années intermédiaires et secondaires. Les chercheurs ont été incités à élargir la portée de leurs études pour inclure des facteurs tels que l'environnement familial et la qualité de l'enseignement, qui sont tout aussi déterminants pour assurer la réussite éducative. Une question significative qui pourrait faire l'objet d'une recherche consiste à savoir si les enseignants parviendraient, dans des classes à effectif moindre, à augmenter l'engagement des parents de manière à renforcer l'impact de la variable familiale sur l'apprentissage. La classe à effectif réduit offre aux enseignants l'occasion d'enseigner différemment, mais on sait peu de choses sur les raisons qui font que certains enseignants sont plus efficaces que d'autres dans des classes à faible effectif.

L'EFFECTIF DES CLASSES, LEUR COMPOSITION ET LA NÉGOCIATION COLLECTIVE

On attend de l'école et des enseignants, et on le leur demande continuellement, qu'ils renforcent les objectifs de la mission éducative fondamentale pour promouvoir l'excellence et le rendement scolaire. Du même coup, on voudrait que les enseignants résolvent une panoplie de problèmes sociaux ou liés aux questions de santé et qu'ils assurent l'équité pour tous, ce qui implique une formation adaptée à chacun plutôt qu'un enseignement uniforme. L'innovation comme moyen de répondre aux multiples défis éducationnels fait porter aux enseignants la lourde responsabilité du changement et de l'amélioration du système.

La formation de grandes classes pour des élèves en difficulté d'apprentissage peut occasionner une charge de travail plus stressante, notamment dans les sphères suivantes.

- *L'évaluation des élèves.*
- *Le besoin de consacrer du temps en classe pour des interventions individuelles afin de régler des problèmes de comportement et des problèmes sociaux.*
- *Les élèves nécessitant ou recevant un enseignement ou des programmes ou des plans d'apprentissage individualisés.*
- *L'obtention de services de santé et de service sociaux et l'assistanc aux parents pour les aider à obtenir les services et le soutien adéquats.*

Les conditions de travail des enseignants et la lourdeur de leur tâche interfèrent de façon importante dans le recrutement, le développement et le maintien d'un corps enseignant qualifié. Les principaux éléments parmi les conditions de travail du personnel enseignant sont le soutien qu'accordent l'école et la division au perfectionnement professionnel, la participation de l'enseignant à la prise de décisions, la sécurité, la considération du public et la rémunération.

La composition de leur groupe, particulièrement le nombre d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et de comportement, est un facteur majeur qui influe sur les conditions de travail des enseignants et qui alourdit leur tâche. L'Étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté (1998) révélait que dans les classes du Manitoba, les enseignants rencontraient un nombre croissant d'élèves ayant des besoins spéciaux, en particulier des élèves ayant des problèmes de comportement et un syndrome d'intoxication fœtal à l'alcool.

En mai 2001, la Commission chargée de l'analyse de l'effectif et de la composition des classes a demandé à tous les enseignants des écoles publiques, de la maternelle à la sixième année, d'établir un profil de l'effectif et des aspects de la composition de leur classe qui influent le plus sur leur travail quotidien en classe. Une analyse préliminaire des profils indique que les enseignants ont mentionné les

Des classes combinées sont des classes dans lesquelles l'enseignant enseigne à des élèves de deux niveaux successifs ou plus. Contrairement aux classes à années multiples ou sans niveau, qui sont formées intentionnellement pour des motifs philosophiques ou pédagogiques, les classes combinées visent à régler des problèmes qui peuvent résulter d'inscriptions inégales ou de restrictions budgétaires ne permettant pas aux autorités scolaires d'engager plus d'enseignants pour implanter des classes à effectifs réduits.

caractéristiques et les problèmes suivants quant à la composition de leur classe :

- grand nombre d'élèves dans la classe ayant de multiples besoins spéciaux, sans financement ni soutien adéquats pour ces élèves;
- difficulté de voir l'ensemble des programmes d'études, particulièrement dans les classes combinées ou fractionnées;
- manque de temps pour les préparations et la planification;
- absence d'implication et de soutien à l'éducation de la part des parents.

La procédure de formation des groupes par laquelle élèves et enseignants sont répartis dans les salles de classe est un facteur déterminant qui influe sur la composition des classes. La formation des groupes est une tâche importante à laquelle se heurtent les administrateurs scolaires, une tâche qui a des conséquences majeures pour les élèves, pour les enseignants et pour les parents.

La recherche a démontré que la variation des habiletés dans une classe et les ratios d'élèves doués et d'élèves faibles peut influer sur la possibilité pour l'enseignant de transmettre intégralement le programme d'études et sur ses demandes pour diverses formes d'aide à l'enseignement (Burns et Mason, 1998). En conséquence, les classes où il y a une grande diversité d'habiletés pourraient justifier un moindre effectif ou d'autres formes de soutien, contrairement aux classes présentant une faible variation d'habiletés.

Effectif des classes et négociation collective

En 2000, le gouvernement du Manitoba a adopté le projet de loi 42 pour amender la *Loi sur les écoles publiques*. Cet amendement exige du ministre de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse qu'il forme une commission afin de formuler auprès du gouvernement des recommandations sur une politique provinciale d'effectif et de composition des classes. La Commission doit aussi

soumettre des recommandations quant à la pertinence de soumettre l'effectif des classes comme objet de négociation et d'arbitrage dans le processus de négociation collective.

La négociation collective est généralement perçue comme un processus par lequel le syndicat négocie avec l'employeur pour déterminer les salaires, les avantages et les conditions de travail de ses membres. Dans certains territoires, les enseignants négocient l'effectif des classes comme une condition de travail. Les conventions collectives peuvent alors contenir des clauses quant à l'effectif maximal.

Selon le projet de loi 42, on prévoit le recours obligatoire à l'arbitrage sans droit de grève ni droit de lock-out, dans les cas de désaccord en cours de négociation entre les enseignants et les commissions scolaires. Quand l'une ou l'autre partie déclare qu'il y a impasse parce qu'un règlement ne peut être convenu sur une clause ou sur l'ensemble de la convention, un arbitre agissant comme tierce partie règle le différend.

Inclure l'effectif et la composition des classes au nombre des objets de négociation et d'arbitrage pourrait signifier que, en cas d'impasse dans les négociations, un arbitre pourrait déterminer l'effectif maximal d'une classe, et que les deux parties devraient se conformer à la décision de l'arbitre.

PROJETS DE RÉDUCTION DE L'EFFECTIF DES CLASSES

À la suite du projet STAR de l'État du Tennessee mais aussi d'autres études, certains territoires, surtout aux États-Unis, ont procédé à des réductions de l'effectif des classes. L'une des initiatives les plus importantes fut celle de la Californie, intitulée California Class Size Reduction Initiative (CSR).

Le but du programme CSR qui a débuté en 1996 était d'augmenter le taux d'alphabétisation précoce en abaissant, pour les classes de la maternelle à la troisième année, le nombre d'élèves moyen de 29 à un maximum de 20 par classe. (Ce qui représente approximativement un tiers de plus que dans les classes du projet STAR qui démontrait que des progrès académiques ne seraient possibles que dans des classes de 15 élèves ou moins.) Le programme précisait aussi que les enseignants devraient bénéficier du perfectionnement professionnel, mais dans les limites du budget existant.

La réduction de l'effectif d'une classe consiste à diminuer le nombre d'élèves dans une classe ordinaire, sur une base quotidienne.

Le bilan du projet CSR est préliminaire et un rapport plus approfondi qui comporte les coûts doit être déposé en 2002. Certaines conclusions préliminaires indiquent que les élèves de troisième année dans des classes à faible effectif présentent en moyenne peu d'amélioration. Les progrès étaient comparables pour tous les élèves des classes à faible effectif, sans égard à l'origine ethnique, au statut économique ni à leur maîtrise de la langue anglaise. Les enseignants ont affirmé consacrer plus de temps pour des interventions individuelles avec les élèves présentant des difficultés en lecture et moins de temps pour la discipline. Les enseignants dans les classes à faible effectif disaient passer plus de temps avec de petits groupes d'élèves alors que ceux qui enseignaient à des grands groupes passaient plus de temps à donner des cours magistraux à l'ensemble de la classe (CSR Research Consortium,1999).

Une étude descriptive des pratiques effectives observées en classe menée dans le cadre du projet CSR révèle que, quel que soit le niveau d'expérience de l'enseignant, l'enseignement magistral prédominait dans toutes les classes (Korostoff, 1999). Les explications en petit groupe étaient peu fréquentes. Très peu d'interventions individuelles ont été observées.

L'une des principales difficultés rencontrées au moment de l'instauration du programme CSR était la non-disponibilité d'enseignants qualifiés. Les écoles comptant le taux le plus élevé d'élèves de milieu défavorisé ou de minorités ethniques étaient incapables de recruter des enseignants qualifiés (Stecher, Bohrnstedt, Kirst, McRobbie et Williams, 2001). Le manque d'espace pour aménager des classes constituait un autre problème (Bohrnstedt et Stecher, 1999). Le problème d'espace était plus important dans les districts urbains où il n'y avait aucune place pour de l'expansion. Le programme a aussi généré de nouvelles demandes de perfectionnement professionnel.

En 1996–1997, au Wisconsin, on a appliqué à la grandeur de l'État un programme pour améliorer le taux de rendement scolaire des élèves de milieux défavorisés en réduisant le ratio élèves-enseignant à 15 ou moins, de la maternelle à la troisième année. Dans certains cas, deux enseignants donnaient des cours à 30 élèves dans une même classe. Ce programme se nomme Wisconsin's Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) . Les écoles SAGE devaient aussi offrir aux élèves et à la communauté des activités avant et après les heures de classe ainsi qu'un programme d'études complet et rigoureux, et mettre en application un programme de perfectionnement professionnel et un plan de reddition de comptes (Molnar, 2000).

Avantages tirés de la réduction de l'effectif des classes

- *Performance accrue des élèves de première année*
- *Enseignants qui connaissent mieux les élèves parce qu'il y en a moins dans la classe*
- *Moins de problèmes de discipline*
- *Accroissement de la satisfaction des enseignants*

Les conclusions préliminaires du programme SAGE indiquent que les élèves de première année sont plus performants que ceux des groupes témoins en lecture, en arts langagiers, en mathématiques et pour l'ensemble des résultats à l'examen complet et détaillé portant sur les compétences de base (Comprehensive Test of Basic Skills). L'avantage que les petites classes présentent pour les élèves de première année n'augmentait ni ne diminuait en deuxième année. Les classes comptant plus d'enfants de milieu aisé obtenaient de meilleurs résultats que celles des enfants issus de familles pauvres. Les classes ayant un ratio de 30 élèves pour 2 enseignants présentaient d'aussi bons résultats que celles comptant 15 élèves pour 1 enseignant, à une exception près dans les matières du langage et les

sous-tests de mathématiques de deuxième année où les élèves de la classe dont le ratio était de 15 élèves pour 1 enseignant ont surpassé ceux de la classe dont le ratio était de 30 élèves pour 2 enseignants.

L'évaluation du programme SAGE a aussi porté sur les comportements et les pratiques des enseignants. Le fait d'avoir moins d'élèves dans leur classe permettait aux enseignants de mieux connaître leurs élèves. Cela a diminué le recours à la discipline, libérant ainsi du temps pour l'enseignement, a réduit le stress et a augmenté l'enthousiasme des enseignants.

Les problèmes de discipline avaient tendance à diminuer dans les petites classes, non seulement parce que l'enseignant peut découvrir plus facilement les comportements inappropriés et y remédier, mais aussi parce que la norme même d'un comportement inadéquat a été redéfinie. Par exemple, certains comportements qui n'auraient pas été tolérés dans un grand groupe, comme de se lever pour faire le tour de la salle de classe ou de parler en classe, devenaient plus acceptables dans un petit groupe parce qu'ils étaient moins dérangeants.

Les projets de réduction de l'effectif des classes peuvent soulever plusieurs problèmes :

- *Nombre insuffisant d'enseignants qualifiés*
- *Libre accès à tous les élèves*
- *Réorganisation de la classe*
- *Coûts additionnels liés aux salaires, aux locaux et au perfectionnement professionnel.*

Les enseignants de SAGE considéraient que leur projet présentait des avantages particuliers pour les enseignants à l'enfance en difficulté. L'individualisation à l'intérieur des petites classes était perçue comme un moyen de prévenir, pour certains élèves, le recours éventuel à l'enseignant à l'enfance en difficulté et d'éviter un étiquetage précoce et, pour ceux déjà diagnostiqués, comme un moyen d'augmenter le temps passé dans une classe ordinaire.

En Colombie-Britannique, le gouvernement a approuvé juridiquement une convention collective conclue entre la British Columbia Public School Employers' Association et la Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique, établissant les effectifs maximaux à 20 élèves en maternelle et à 22 élèves dans les classes de la première à la troisième années du primaire. Bien que les petites classes aient été réputées pouvoir mieux répondre aux besoins de chaque enfant, leur concrétisation a soulevé

plusieurs défis. Certains élèves n'étaient pas admis dans l'école de leur secteur parce qu'il n'y avait plus de place et ils devaient s'éloigner de leur quartier vers des écoles capables de les accueillir. Des enfants d'une même famille étaient séparés parce qu'il n'y avait de place que pour un seul dans une classe. L'ajout d'un seul élève dans une classe en cours d'année scolaire pouvait imposer une réorganisation telle que des classes pouvaient être fractionnées ou fusionnées. On s'est rendu compte que, pour des raisons éducationnelles et administratives valables, tout effectif maximal d'une classe devait être appliqué avec souplesse pour tenir compte des besoins de certains élèves et de certaines familles.

La réduction de l'effectif des classes exige qu'on prenne en compte certaines questions. On doit disposer d'un bassin suffisant d'enseignants qualifiés et de locaux équipés adéquatement. Les coûts de la réduction de l'effectif ne se limitent pas à l'augmentation de l'enveloppe salariale mais comprennent aussi les dépenses nécessaires aux équipements et au perfectionnement professionnel. La réussite des élèves exige que les enseignants développent de nouvelles stratégies d'enseignement acquises au cours de leur perfectionnement professionnel. De plus, des classes plus grandes pourraient être maintenues pour divers disciplines et niveaux non ciblés par les projets de réduction de l'effectif.

Il existe plusieurs autres façons de réduire le ratio élèves-enseignant :

Ratios propres aux disciplines et aux niveaux ciblés

En appliquant à des disciplines et à des niveaux particuliers la réduction de l'effectif, on tente de réduire les ratios élevés élèves-enseignant aux niveaux cruciaux et seulement dans certaines disciplines. Par exemple, il y aurait plus d'enseignants pour les arts langagiers de niveau élémentaire tandis que l'enseignement des mathématiques aux années intermédiaires et secondaires se ferait dans de plus grands groupes.

Blocs-horaires parallèles*

L'aménagement de blocs-horaires parallèles permet de diviser la classe en deux, réduisant ainsi le ratio enseignant-élèves pour l'enseignement de la lecture et des mathématiques. Par exemple, une moitié de la classe se rendrait au laboratoire informatique ou à des activités d'éducation physique pendant que l'autre moitié demeurerait en classe avec l'enseignant.

L'aménagement de bloc-horaires parallèles tire profit des ressources existantes, et ne requiert ni personnel supplémentaire ni financement additionnel. Bien que l'aménagement de bloc-horaires parallèles exige des élèves qu'ils travaillent avec d'autres enseignants pendant la journée, cela n'implique pas pour autant qu'il faille modeler l'école primaire selon la configuration des écoles secondaires.

Le Oak Park Plan*

Le Oak Park Plan exige de tous les enseignants de l'école, y compris les spécialistes, qu'ils enseignent chaque jour pendant trois heures la lecture, les arts langagiers et les mathématiques à des groupes de 15 élèves. Pendant les deux heures et demie restantes, les matières sont enseignées dans des classes régulières comptant approximativement 25 élèves.

---

* Vous pourrez obtenir d'autres renseignements aux séances de consultation.

PARTAGER VOS IDÉES ET VOS PRÉOCCUPATIONS

Éléments à considérer

- *Quelles sont les implications de l'effectif et de la composition de la classe pour les élèves et l'enseignante de cette étude de cas?*
- *Quelles sont les répercussions sur l'effectif des classes quand elles comportent plus d'un niveau?*
- *Y a-t-il un effectif maximal des classes qui permettrait de concilier de façon équilibrée le rendement scolaire des élèves et leur développement social avec les conditions de travail des enseignants? Si oui, quel serait-il? Pourrait-il varier selon le niveau scolaire et la discipline enseignée?*
- *La réduction de l'effectif des classes pourrait-elle avoir une incidence sur le développement social des élèves?*
- *La réduction de l'effectif des classes pourrait-elle influer sur le recrutement des enseignants et sur leur maintien en fonction?*
- *Faut-il réduire davantage l'effectif des classes dans certaines classes plus que dans d'autres?*
- *Les problèmes d'effectif et de composition des classes peuvent être abordés de différentes manières : par l'établissement d'une politique de la commission scolaire, par décisions des écoles, par l'adoption d'une politique nationale et de règles de conduite, et par conventions collectives entre les enseignants et les commissions scolaires. Quels sont les avantages et les inconvénients de chaque option?*
- *Comment le gouvernement, les commissions scolaires, les administrateurs, les enseignants et les parents pourraient-ils collaborer pour s'attaquer aux questions d'effectif et de composition d'une classe donnée?*
- *Comment pourrait-on financer la réduction de l'effectif des classes?*
- *Quels conseils donneriez-vous à la Commission pour la formulation de ses recommandations sur l'effectif et la composition des classes?*

La section qui suit présente une étude de cas sur l'effectif et la composition d'une classe et formule des questions pour amorcer et alimenter la discussion au cours des séances de consultation. Une étude de cas permet de dégager plus facilement des préoccupations communes. Cela révèle la complexité de la situation vécue par les élèves, les enseignants, les parents, les administrateurs de l'école et de la division et les commissaires d'écoles et permet à chacun de connaître les différents points de vue au moment de s'attaquer aux défis que l'effectif et la composition des classes soulèvent pour les communautés scolaires. L'étude de cas n'est qu'une amorce aux discussions. On ne souhaite pas que ce soit le seul thème ni que s'y canalisent toutes les discussions. La Commission prévoit que de nouvelles questions se poseront et que d'autres problèmes et scénarios surgiront au cours des discussions en séances de consultation.

Étude de cas pour fin de discussion

M^{me} Soucy a été affectée dans une classe combinée de troisième et quatrième années. Au début de l'année scolaire, il y a 28 élèves inscrits dans sa classe : 16 de troisième année et 12 de quatrième. Il y a une grande diversité dans les habiletés que présentent les élèves. M^{me} Soucy croit qu'un élève présente un syndrome non diagnostiqué d'intoxication fœtale à l'alcool. Un autre élève est reconnu formellement comme présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Elle ne bénéficie pas du soutien d'un aide-enseignant dans sa classe. En novembre, 2 nouveaux élèves ont été intégrés dans la classe, dont 2 en ESL (l'anglais langue seconde). Il y a maintenant 30 élèves dans sa classe. Entre janvier et mars, 4 élèves ont déménagé hors du quartier et ont dû quitter la classe, laissant M^{me} Soucy terminer l'année avec 26 élèves.

DÉPÔT DE MÉMOIRES

La Commission chargée de l'analyse de l'effectif et de la composition des classes invite aussi les particuliers, les associations et les groupes intéressés à lui présenter leur point de vue par écrit.

Les mémoires doivent contenir les informations suivantes :

- le nom, l'adresse et le numéro de téléphone de la personne ou de l'organisation qui présente le mémoire,
- une brève description de l'intérêt que porte cette personne ou cette organisation à la Commission,
- une définition claire des questions et problèmes abordés dans le mémoire,
- une copie de tout document justificatif qui se rapporte directement au mandat de la Commission.

Veuillez faire parvenir votre mémoire à la Commission chargée de l'analyse de l'effectif et de la composition des classes, 1577, avenue Dublin, bureau 14, Winnipeg (Manitoba) R3E 3J5, courriel classsize@gov.mb.ca

L'échéance pour le dépôt des mémoires est le 9 novembre 2001.

FORMULAIRE D'INSCRIPTION

Séances de consultation sur l'analyse de l'effectif et de la composition des classes

Les séances de consultation dureront approximativement trois heures. Des services en français seront accessibles au cours de la séance de l'après-midi du 3 novembre, au Canad Inn – Windsor Park. **Veuillez n'indiquer qu'un seul choix**.

	Date	Heure	Endroit	Date limite d'inscription
☐	Le jeudi 27 septembre 2001	19 h 00 à 21 h 30	Thompson R.D. Parker Collegiate	Le vendredi 21 septembre 2001
☐	Le samedi 29 septembre 2001	10 h 00 à 12 h 30	Cranberry-Portage Royal Canadian Legion	Le vendredi 21 septembre 2001
☐	Le jeudi 11 octobre 2001	19 h 00 à 21 h 30	Dauphin Dauphin Regional Comprehensive Secondary	Le vendredi 5 octobre 2001
☐	Le samedi 13 octobre 2001	9 h 00 à 12 h 00	Brandon Brandon Agricultural Centre	Le vendredi 5 octobre 2001
☐	Le samedi 13 octobre 2001	13 h 30 à 16 h 30	Brandon Brandon Agricultural Centre	Le vendredi 5 octobre 2001
☐	Le jeudi 25 octobre 2001	19 h 00 à 21 h 30	Carman Carman Collegiate	Le vendredi 19 octobre 2001
☐	Le samedi 3 novembre 2001	9 h 00 à 12 h 00	Winnipeg Viscount Gort Hotel	Le vendredi 26 octobre 2001
☐	Le samedi 3 novembre 2001	13 h 30 à 16 h 30	Winnipeg Canad Inn – Windsor Park	Le vendredi 26 octobre 2001
☐	Le mardi 6 novembre 2001	19 h 00 à 21 h 30	Winnipeg Canad Inn – Garden City	Le vendredi 26 octobre 2001

Nom : _____

☐ Parent ☐ Administrateur ☐ Étudiant

☐ Enseignant ☐ Commissaire ☐ Autre (veuillez spécifier) : _____

Adresse : _____

Ville / Localité : _____ Code postal : _____

Numéro de téléphone : _____ Numéro de télécopieur : _____

Veuillez vous inscrire avant la date indiquée pour chaque séance auprès de la

Commission chargée de l'analyse de l'effectif et de la composition des classes
1577, avenue Dublin, bureau 14
Winnipeg (Manitoba) R3E 3J5

ou par téléphone, télécopieur ou courriel

Téléphone : (204) 945-0350, numéro sans frais : 1 800 282-8069, poste 0350
Télécopieur : (204) 948-3286 ou courriel : classsize@gov.mb.ca .

BIBLIOGRAPHIE

Achilles, C. M., et J. D. Finn. (2000). « Should Class Size Be a Cornerstone for Educational Policy? », *The CEIC Review*, vol. 9, n° 2, p. 15–23.

Bain, H. P., et R. Jacobs. (1990). *The Case for Smaller Classes and Better Teachers*, ERIC Document Reproduction Service, n° ED 322632.

Bennet, N. (1996). « Class Size in Primary Schools: Perceptions of Headteachers, Chairs of Governors, Teachers and Parents », *British Educational Research Journal*, vol. 22, n° 1, p. 33–55.

Betts, Julian R., et Jamie L. Shkolnik. (1999). « The Behavioural Effects of Variation in Class Size: The Case of Math Teachers », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, n° 2, p. 193–213.

Bohrnstedt, G. W., et B. M. Stecher. (Eds.) (1999). *Class Size Reduction in California 1996–98: Early Findings Signal Promise and Concerns*, Palo Alto (California) CRS Research Consortium.

Bohrnstedt, G. W., et B. M. Stecher. (Eds.) (2000). *Class Size Reduction in California: The 1998–99 Evaluation Findings*, (CSR Research Consortium, Year 3 Evaluation Report), Sacramento (California) The California Department of Education.

Burns, Robert, et DeWayne A. Mason. (1998). « Class Formation and Composition in Elementary Schools », *American Educational Research Journal*, vol. 35, n° 4, p. 739–772.

CSR Research Consortium. (1999). *Class Reduction in California 1996–98: Early Findings Signal Promise and Concerns*, Palo Alto (CA).

Darling-Hammond, Linda. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, n° 1. [http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1].

Darling-Hammond, Linda. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, Brief No. 2*, Washington (DC) Centre for the Study of Teaching and Policy (CTP), décembre. [http://depts.washington.edu/ctpmail].

Deslandes, R., et autres. (1999). « Patterns of Home and School Partnership for General and Special Education Students at the Secondary Level », *Exceptional Children*, vol. 65, n° 4, p. 496–506.

Edmonton Public Schools and Faculty of Education, University of Alberta. (2001). *Small Class Size Project Final Report*.

Epstein, Joyce. (1995). « School/Family/Community Partnership: Caring for the Children We Share », *Phi Delta Kappan*, vol. 76, n° 9, p. 701–712.

Evertson, C. M., et C. H. Randolph. (1989). « Teaching Practices and Class Size: A New Look at an Old Issue », *Peabody Journal of Education*, vol. 67, n° 1, p. 85–105.

Finn, J. D., et C. M. Achilles. (1999). « Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications Misconceptions », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, n° 2, p. 97–109.

Finn, Jeremy D. (1998). *Class Size and Students At Risk: What is Known? What is Next?*, Washington (DC) US Department of Education. [http://www.ed.gov/pubs/ClassSize/title.html].

Fuller, M. L., et G. Olson. (1998). *Home-school Relations: Working Successfully With Parents and Families*, Needham Heights: Allyn and Bacon.

Glass, G. V., L. S. Cahen., M. L. Smith et N. N. Filby. (1978). « School Class Size », *California Sage Publications*.

Glass, G. V., et M. I. Smith. (1982). « Meta-analysis of Research on the Relationship of Class Size and Achievement. », San Francisco: Far West Laboratory. *California Sage Publications*.

Grissmer, David. (1999). « Class Size Effects: Assessing the Evidence, Its Policy Implications, and Future Research Agenda », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, n° 2, p. 231–248.

Halbach, Anke, Karen Ehrle, John Zaborik et Alex Molnar. (2001). « Class Size Reduction: From Promise to Practice », *Educational Leadership*, vol. 58, n° 6, p. 32–34.

Hanushek, Eric A. (1998). *The Evidence on Class Size: Occasional Paper Number 98–1*, Rochester (NY) University of Rochester. [http://www.edexcellence.nte/library/size.html].

Hirsch, Erick, Julia E. Koppich et Michael S. Knapp. (2000). « Reflections on Teacher Quality », *Journal of Staff Development*, vol. 20, n° 4, p. 9–13, automne.

Hopkins, Gary. (1998). « The Debate over Class Size Part 1: Class Size Does Matter! », *Education World*, 16 février. [http://www.education-world.com/a_admin/admin049.shtml].

Hruz, T. (1998). « Beyond Smoke and Mirrors: A Critical Look at Small Class Sizes », *Wisconsin Interest*, vol. 7, n° 2, p. 29–37.

Illig, David C. (1996). *Reducing Class Size: A Review of the Literature and Options for Consideration*, Sacramento (CA) California Research Branch, State of California. [http://library.ca.gov/crb/clssz/clssiz.html].

Jesse, D. (1997). *Increasing Parental Involvement: A Key to Student Achievement*, Aurora (CO) Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). [http://www.mcrel.org/products/noteworthy/noteworthy/danj.asp].

Johnston, John M. (1989). « Teacher Perceptions of Changes in Teaching When They Have Small Class or An Aide », *Peabody Journal of Education*, vol. 67, n° 1, p. 106–122.

Karoly, L. A., et autres. (1998). *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Intervention*, Washington (DC) RAND.

Korostoff, Marilyn. (1999). « Observing from the Inside: Teaching and Learning in California's 20:1 Reduced-Size Classrooms », *Teacher Education Quarterly*, vol. 26, n° 1, p. 39–47.

Lewit, E. M., et Baker L. Schuurmann. (1997). *Class Size, The Future of Children*, vol. 7, n° 3, p. 112–121.

Molnar, Alex. (2000). *Vouchers, Class Size Reduction and Student Achievement: Considering the Evidence*, Bloomington (IN) Phi Delta Kappa Educational Foundation.

New Zealand Ministry of Education. (2001). *Report of the School Staffing Review Group*, New Zealand Ministry of Education.

Noga, Janice E. *Evaluation of a District Initiative to Reduce Class Size in Primary Grades: Preliminary Results for Year 1*. Document présenté au 2001 Annual Meeting de la American Educational Research Association.

Norrie, M., et J. F. Mustard. (1999). *Reversing the Real Brain Drain: Early Years Study, Final Report*, Ottawa (ON) Ontario Children's Secretariat.

Nye, B. A., J. B. Zaharias, V. A. Cain, B. D. Fulton, C. M. Achilles et R. Hooper. (1991). *The Lasting Benefits Study: A Continuing Analysis of the Effect of Small Class Size in Kindergarten Through Third Grade on Student Achievement Test Scores in Subsequent Grade Levels: Fourth Grade*, Nashville (TN) Center of Excellence for Research in Basic Skills, Tennessee State University.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (1995). *Les enfants à risque*, Paris, France: OCDE.

Pritchard, Ivor. (1999). *Reducing Class Size: What Do We Know?*, Washington (DC) US Department of Education. [http://www.ed.gov/pubs/ReducingClass/title.html].

ProActive Information Services Inc. (1998). *L'étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté , Rapport final*, Winnipeg (MB).

Robinson, G. E. (1980). « Synthesis of Research on Effect of Class Size », *Educational Leadership,* vol. 47, n° 7, p. 80-90.

Robinson, G. E., et J. H. Wittebols. (1986). *Class Size Research: A Related Cluster Analysis for Decision Making,* Arlington (VA) Educational Research Service, Inc.

Schultz, T., et autres. (1996). *Early Childhood Reform in Seven Communities: Front-Line Practice, Agency Management, and Public Policy,* Washington (DC) Office of Educational Research and Improvement (OERI).

Schweinhart, L. J. (1998). *Lasting Benefits of Preschool Programs,* Champaign, IL: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Shapson, S. M., E. N. Wright, G. Eason et J. Fitzgerald. (1980). « An Experimental Study of the Effects of Class Size », *American Educational Research Journal,* vol. 17, n° 2.

Slavin, Robert E. « Can Education Reduce Social Inequity? », *Reaching for Equity,* vol. 55, n° 4, p. 6–10, décembre 1997–janvier 1998.

Slavin, Robert E. (1990). « Class Size and Student Achievement: Is Smaller Better? », *Contemporary Education,* vol. 62, n° 1, p. 6–12.

Society for the Advancement of Excellence in Education. (2000). « Investing In What Works », *Education Analyst,* vol. 3, n° 3, p. 1, automne.

Stecher, Brian, G. Bohrnstedt, M. Kirst, J. McRobbie et T.Williams. (2001). « Class-Size Reduction in California, A Story of Hope, Promise and Unintended Consequences », *Phi Delta Kappan,* p. 670–674, mai.

Toch, Thomas, et Betsy Streisand. (1997) « Does Class Size Matter? », *US News Online,* 13 octobre. [http://www.usnews.com/usnews/issue/9710131/13size.htm].

Tomlinson, Tommy M. (1988). *Class Size and Public Policy: Politics and Panaceas,* Washington (DC) US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

UNICEF. (1993). *Towards a Comprehensive Strategy for the Development of the Young Child: An Interagency Policy Review,* UNICEF, New York (NY).

University of Wisconsin, Milwaukee. (1999). *1998–99 Evaluation Results of the Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) Program,* Centre for Education Research, Analysis, and Innovation. [http://www.uwm.edu/dept/CERAI/documents/SageThirdYearReport.html].

Ziegler, Suzanne. (1997). « Class Size, Academic Achievement and Public Policy », *CEA/ACE Connections,* vol. 1, n° 1.